

Бех І.Д., доктор психол. наук,
дійсний член НАПН України,
директор Інституту проблем
виховання НАПН України

ДУХОВНЕ ПРИЗНАЧЕННЯ ЯК СУТНІСНА МІРА ОСОБИСТОСТІ, ЯКА ЗРОСТАЄ

*«Світ має потребу, головним чином, у таких
людях, у яких вічні принципи правди і
справедливості були б тверді як скеля»*

*Вітторіно де Фельтре – відомий
педагог епохи Відродження.*

Осмислюючи концепцію нової Української школи, нам слід дати відповідь на основне питання – до якого життя вона має готувати молоду людину? Звичайно, до такого його сенсу, де немає місця оманливій безтурботності й задоволеності, легкому успіху тощо. Однак якраз такі життєві атрибути значною мірою задовольняють сучасну молоду людину, і в цьому полягає основна суперечність, що ускладнює її шлях свідомого долучення до ідей цього програмно-освітнього документу.

Тож коли ми доведемо до свідомості вихованців усю нікчемність, так би мовити, ковзання по життєвій поверхні й необхідність занурення у справжні глибини життя, то прийдеться сформулювати такі внутрішні інстанції, за допомогою яких вони утверджуватимуть інші цінності життя. Йдеться передусім про духовне призначення людини – цю високу і одночасно найскладнішу її місію. Якими ж мають бути поштовхи, щоб привели зростаючу особистість до розуміння свого дійсного духовного призначення? На перший погляд можна наголошувати на факт достатньої глибини, яку вона повинна у цьому плані мати. Однак виникає, по-перше,

закономірне питання про реальний зміст означеної глибини, а, по-друге, про її походження.

Очевидно, що глибину усвідомлення зростаючою особистістю свого духовного призначення слід пов'язувати не просто з її оточуючим суспільним життям, а з найбільш значущими його проявами й відповідними результатами. Тими результатами, на основі яких сформувалася і формується велика духовна культура людства. Якраз цей рівень культури має стати безпосереднім предметом різнобічного обмірковування кожним вихованцем. Це обмірковування суттєво відрізняється від звичного причинно-наслідкового мислення, оскільки має розкривати внутрішній сенс тих чи інших людських діянь. Це ж план ціннісний (мотиваційний): тут головним виявляється те, заради чого людина активно творить.

Тож вчити зростаючу особистість духовно-смисловому осягненню світу – найважливіше педагогічне завдання і мета. Чекати, що вихованець самостійно досягне цієї вищої мети – марне сподівання: тут потрібна справжня технологічна віртуозність вихователя.

Річ у тім, що вихованець як правило захоплений меншими чи більшими радостями життя (щоправда, трапляються події й суму), які сковують його свідомість, спрямовують у відповідне мілке русло і не дозволяють принципово змінити погляд на сутнісну траєкторію життя. Можна констатувати, що така особистість тратить себе вкрай непродуктивно, хоча вона так і не вважає. Їй притаманне нерозуміння того, що у житті важливе, а що ні.

Коли ми ведемо мову про зовнішню спричиненість духовного зростання вихованця конкретно в особі наставників, то важливо мати наукове уявлення про наявність у нього необхідних внутрішніх потенцій, які б полегшували духовно орієнтований виховний процес. Більш того, вихователь повинен спрямовано використовувати ці потенції у своїх виховних впливах.

З огляду на це повною мірою має заявити про себе переживання радості, яке за великим рахунком дозволяє згодом з'явитися духовному

призначенню особистості. Можна стверджувати, що якраз емоція радості лежить в основі духовного життя особистості. Наголосимо, що йдеться про її індивідуальне життя. Слід зважати у цьому зв'язку на першу зустріч дитини з матір'ю, яка має своїм душевно-духовним теплом огорнути і вразити її, втілити у неї частинку своєї добродійної сутності. Таке емоційно-ціннісне перетворення й має зафіксуватися дитиною у формі емоції радості. Далі вона має постійно привласнювати її, але тепер уже у єдності з носіями духовності, які можуть бути тілесно відмінні, але спільні у своїй великій людській сутності. Це психологічно складний шлях, але кожна особистість мусить на нього стати, оскільки первинне передчуття схильності, яке ще не є духовним призначенням, а лише подібним до нього, може якісно змінитися, набувши дієвого підґрунтя для власного духовного розвитку.

Набуття такої функції у тривалому процесі духовного вдосконалення особистості вимагатиме від неї неабияких внутрішніх зусиль, до яких вона мусить бути готовою. Відтак, головною умовою, якою неодмінно повинен керуватися вихователь, виступатиме правило, згідно з яким усі духовні утворення, і в першу чергу духовне призначення, можна виховати, тобто надати їм значущості (внутрішнього смислу) лише за допомогою дій і в діях вихованця. Це ж вимагає від нього максимальної активності, яка безпосередньо стосуватиметься і пізнавальних, і емоційних, і довільних дій, спрямованих на привласнення певних цінностей.

Важливо, що лише у такій послідовності вони розкривають свою дієвість як сходинки до кінцевої мети – оволодіння вихованцем духовною цінністю. При цьому траєкторію сходження до тієї чи іншої духовної цінності задає дія пізнавальна, яка розгорнуто розкриває зміст конкретної цінності. Бажано, щоб останній був представлений у альтернативі, наприклад, вірність – невірність, щедрість – скупість і т.д.

У виховному процесі як у ніякому іншому, маючи на увазі його внутрішню складову, тобто об'єкта виховання, проявляється тенденція поступовості, динаміки. Тому педагогу слід підмічати у вихованця духовні

початки, як такі, що існують лише почасти і певною мірою ситуативно (випадково) та вміти доводити до його свідомості як ціле і піднімати до відповідної стійкості. «Я йду до самого себе» – це має проговорювати вихованець, засвоюючи певну цінність. «Я маю бути великим для самого себе». Звично людина буває великою через значущі зовнішні справи. Вона велика у цьому світі, а не для себе. Тож найкращим виховним орієнтиром має бути доцільне поєднання особистістю цих двох сутнісних людських устремлінь і прагнення за допомогою їх утвердитися.

Судження вихованця стосовно себе, які ми навели як алгоритми, відносяться до рефлексивної діяльності, за відсутності якої виховний процес видається малопродуктивним. Отже, у вихованні важливим фактором має бути формування у зростаючої особистості готовності до особистісної рефлексії стосовно будь-яких ситуацій, у яких вона перебуває. Наприклад, вихованець не досяг певної спортивної мети: він має проаналізувати причини цього, вичленивши свої характеристики, які не дозволили досягти успіху та створити міні програму відповідного самовдосконалення й реалізувати її.

Звертаючи увагу на готовність зростаючої особистості до рефлексії, ми у найзагальніших рисах розкрили її операційний (аналітико-синтезувальний) бік. Він відноситься до «МОЖУ» стосовно готовності. Однак до неї відноситься і «ХОЧУ» як бік спонукальний (емоційно-рушійний). Таким чином, готовність до рефлексії – це єдність МОЖУ і ХОЧУ, які рівною мірою слід забезпечити.

У наведеному випадку емоційно-рушійний бік готовності до рефлексії полягає у наступному. Вихованець, який не досяг поставленої мети має пережити емоцію відчаю. Тут не може мати місця його байдужості. Щоб цього не трапилося вихователь мусить заявити, що він щиро переживав за нього і сподівається на його емоційну реакцію розпачу. При цьому уся методична вмілість вихователя має полягати в тому, щоб переживання розпачу за зовнішню ситуацію (недосягнення мети) на цьому й припинилося. Переживання розпачу вихованець обов'язково має спрямувати на самого

себе, на недосконалість власного образу Я, на вміння й спонуки, які виявилися невідповідними для успішного досягнення поставленої мети. За постійного вправління у такій внутрішній рефлексивній техніці відкриваються можливості формування особистості рефлексивного типу. За відсутності описаної нами рефлексивної діяльності слід очікувати особистість природного типу, таку, що лише адаптується до зовнішнього світу, не змінюючи його за свідомо набутих цінностями й переконаннями.

Розкриваючи методичні дії вихователя для досягнення певних особистісних змін вихованця, ми утверджуємо тим самим безпосередньо доцільну керованість виховного процесу загалом.

Сконцентруємось тепер на проблемі, вирішення якої пов'язане з розширенням процесу керованості у становленні зростаючої особистості. Йтиметься про сутність середовища адекватного безпосередній реалізації розвивальної суб'єкт-суб'єктної (педагог – вихованець) взаємодії. Уточнимо, що означена взаємодія це завжди рольова єдність. Взаємодіючи у ролі педагога і у ролі школяра, вони повинні успішно реалізувати ці свої ролі, за якими стоїть методична досконалість педагога та навчально-виховна схильність школяра. Є підстави стверджувати, що ефективність впливу педагога на вихованця буде більшою, коли цей вплив здійснюватиметься у класній кімнаті (це єдиний адекватний рольовий простір), ніж у іншому місці. Саме тут просторова дистанція між впливом педагога і налаштованістю на нього вихованця є найменшою, що не дозволяє вклинитись іншим факторам, які перешкоджатимуть досягненню мети педагога. Таку ситуацію доцільно інтерпретувати, по-перше, як внутрішню спорідненість певної настанови педагога з самим вихованцем у їхній рольовій взаємодії.

По-друге, внутрішня спорідненість може стосуватись самої етичної думки (настанови), яку демонструє педагог, з особистою реальністю вихованця. Така думка має надзвичайно щільно лягати на сутність духовного спрямування індивіда. У ній не повинно мати місця високопарності, а

значить ідейній спекуляції. Тож це думка як достатньо зрозуміла, так і досить змістовна, така, що не перевищує розумові можливості вихованця. Тому вона ним цілковито сприймається для подальшого рефлексивного осягнення.

Поряд з переживанням радості, виховну роль якої ми вище розкрили, у доцільно організованому виховному процесі мають проявлятися й інші позитивні емоції: захопленості, схвилюваності, задоволеності, піднесеності, бажаності. Їх походження може бути подвійним: внутрішнім щодо виховного процесу і зовнішнім стосовно нього. Перша емоційна характеристика пов'язана з досконалою технікою розкриття педагогом етичного змісту, який у результаті спільної з вихованцем праці над ним забарвлюється певною позитивною емоцією, і в результаті цього він може набути для вихованця певного рівня значущості. Такою методичною процедурою виклику позитивних емоційних переживань більшою чи меншою мірою користуються педагоги.

Менш відомим, а отже й менш використовуваним є зовнішній спосіб виклику емоційних переживань, і це негативно відбивається на загальній продуктивності процесу виховання. Такого роду емоційні переживання у своїх витоках виступають результатом не освітньої діяльності вихованця, а всього його життя, особливо тих значущих ситуацій, які відбилися у його досвіді і функціонують у пам'яті як миттєвості його особистого щастя, так важливого для нього. Цим самим ми входимо у сферу задоволеності чи незадоволеності індивідуальним життям, коли прецедентів для відчуття щастя у суб'єкта було обмаль, чи взагалі, як на його думку, їх не було.

Скористаємося для прояснення такої інтимно-особистісної ситуації судженням, яке стало народною притчею: «У звичній дійсності жодна людина ще не була настільки нещасною, щоб не зберегти хоч би невеликий залишок минулого щастя». Тож його й слід відшукати у кожного вихованця, звернувши його до ретроспективного осягнення свого життя та словесно відтворити вище визначені позитивні емоційні переживання, які

обрамлювали його хвилини щастя. Далі педагог має включити їх до свого теперішнього методичного арсеналу, як безпосередню виховну дію.

Було б педагогічно легковажним, якби це включення відбувалося у межах лише відтворених вихованцями позитивних переживань. Тепер його виховна тактика полягатиме у тому, щоб створити умови (а не культивування сприятливої групової аури), за яких відтворені емоції стали б *досконалішими, точнішими, ґрунтовнішими* у самому перебізі переживання. Тоді їхня виховна сила зростатиме.

Підсумком роботи вихованця зі своїми емоціями має бути наступне:

1. Він повинен усвідомити зміст конкретного емоційного переживання, наприклад, бажання (об'єкт бажання – матеріальний чи ідеальний, конкретна особа; наявність прагнення – його жестово–мімічне втілення). Це понятійні індикатори емоції бажання.
2. Розуміння внутрішнього стану бажання (відчуття душевного напруження, очікування результату), у якому перебуває вихованець.
3. Усвідомлення внутрішньої ситуації – «Я у стані бажання» (тут вихованець має розглянути власне Я у контексті його розширення і збагачення за рахунок емоції бажання).

По-іншому говорячи, у кожного вихованця ми маємо сформувати так званий емоційний інтелект запропонованою трьох етапною процедурою.

Зростаюча особистість, яка стала на шлях духовного збагачення, має переглянути власну палітру інтересів, уподобань, устремлінь. Звично ці внутрішні спрямування можуть чергуватися, набувати різного ситуативного сенсу, не повною мірою проявлятися у тих чи інших ситуаціях. Тож необхідно, щоб зростаюча особистість своєчасно здійснила певну ревізію цих складових її внутрішнього світу. Вона має сформулювати і прийняти позицію «жити в ідеї» – це означає повністю віддатися якомусь суспільно важливому прагненню, а не половинчасто – принаймні доти, доки воно не набуде достатньої сили і стійкості.

У досягненні цієї мети їй у нагоді стануть етична мужність і рішучість, які відрізняються від аналогічних вольових якостей, що проявляються в інших сферах предметної діяльності. Тут слід враховувати закономірність, згідно з якою проявляти особистості вольові зусилля стосовно самої себе набагато важче, ніж стосовно досягнення певного зовнішнього результату. Тому для особистості, яка ще душевно незміцніла для такої внутрішньої праці потрібна підтримка. У цій функції має виступати мудрий вихователь, який, власне, є творцем духовної особистості вихованця. За такого призначення останній не може відокремити своє Я-духовне від свого творця. Відтак, звертаючись до самого себе, вихованець звертається до свого наставника, щоб укріпитися у своїх діяннях.

У сходженні зростаючої особистості до духовних цінностей важливим завданням педагога виступає створення і збереження у неї духовної гармонії. Її сутність полягає у відносно рівномірному розвитку тих духовних цінностей, які найбільшою мірою відповідають віковим особливостям вихованців. Це означає, що їх затребуваність на певному віковому етапі є найбільшою, а отже вони й найінтенсивніше проявляються у їхніх вчинках. Наприклад, у молодшому і підлітковому віці ще передчасно вести мову про високу жертівність зростаючої особистості.

Однак трапляється так, що поки розвиваються одні духовні якості (цінності), притупляються інші не менш важливі. Духовна гармонія, таким чином, порушується. Зростаюча особистість у поведінковому плані стає важко прогнозованою, оскільки різко знижується її особистісна стабільність. Тож педагогу слід своєчасно попереджувати це духовне явище.

З цією метою бажано спеціально моделювати життєві ситуації, які вимагають реального втілення тих духовних цінностей, які за певних обставин опинилися на узбіччі актуальних прагнень, а отже й усїєї свідомості вихованця на даний час. Саме так може відбутися необхідне вихованцю відтворення як конкретної духовної цінності, так і тих виховних дій, на основі яких вона була привласнена.

Ще одним важливим аспектом такої процедури є те, що тут відбувається й подальше закріплення у духовному досвіді зростаючої особистості раніше набутих цінностей, які не просто чекатимуть, а й шукатимуть випадків для своєї практичної реалізації.

Духовна гармонія особистості може порушуватися й іншим чином. Тепер це не втрата стійкості й сили конкретної духовної цінності через розширення внутрішнього простору панування іншої духовної цінності, не менш суспільно значущої ніж перша. За наведеного перетворення енергійних характеристик духовна цінність зміщується з актуального рівня свідомості й опускається на нижчий її прошарок, втрачаючи цим самим власну мотиваційну дієвість. Протидія цьому внутрішньому явищу представлена нами вище.

На противагу розглянутої духовної дисгармонії, яка відбувається у межах принаймні двох духовних цінностей, рівнозначущих для повноцінного життя особистості, розкриємо сутність процесу як взаємодії двох різноціннісних духовних утворень. Важливо у плані реалізації нашої мети розглянути внутрішні джерела означеної відмінності. Одні з духовних цінностей мають виражене соціальне походження: вони соціоорієнтовані й вчинково поєднують певну особистість з оточуючим соціальним і природним довкіллям. При цьому такі духовні цінності, проходячи тривалі виховні періоди, стають основою духовної Я-концепції особистості, визначають її глибинну сутність.

Походження інших духовних утворень (тут під духовністю слід розуміти лише її ідеальність, а не змістову спрямованість) сягає впливу Его-задатків індивіда (марнославства, гонористості, славолюбства, скнарості тощо). Кожна особистість більшою чи меншою мірою не позбавлена цих утворень. Вони спонтанійно можуть за сприятливих умов набувати великої сили і, якщо вчасно не провести відповідну корекційну роботу, стишити їхню активність надзвичайно важко. Отже, й змінити Его-центрований тип особистості на соціоцентрований практично не вдається.

Прийнято вважати, що ці два полярні утворення у внутрішній структурі особистості існують рядоположно, живуть, так би мовити, своїм самостійним життям. У дійсності ж ці утворення перебувають у відносинах впливу. Оскільки Его-утворення часто-густо володіють великою силою, то їхня дія виявляється переважаючою. Тоді й трапляється ситуація, коли, наприклад, від пихатості чи скнарості особистість втрачає щедрість чи духовну скромність. Це може призвести до справжньої духовної трагедії зростаючої особистості, якщо вихователь (чи дорослі) будуть пасивні у цьому плані.

Сучасна соціокультурна ситуація така, що суспільство різко втрачає смак до вищих цінностей. Вони, тим самим, позбавляються основної функції – бути масовими духовними орієнтирами. Звідси й смисловий розбрід щодо необхідних ціннісно-світоглядних настанов як стабілізаторів життя. За таких обставин виховання у зростаючої особистості міцного духовного підґрунтя є найактуальнішою проблемою для нашої освіти. Кожна з них стане вісником змін, яка зможе втілювати істину духовності в суспільне життя і цим самим змінюватиме його на краще.

Література

1. Бех І.Д. Духовний пошук: сучасні наукові межі / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2016. – № 1 (90). – С. 5–14.
2. Бондаревич І.М. Духовна цілісність особистості: дійсність і перспектива: монографія. – Запоріжжя: ЗНТУ, 2008. – 162 с.
3. Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. – Москва: Политиздат, 1984. – 335 с.
4. Лишин О. В. Педагогическая психология воспитания. – Москва: Институт практической психологии, 1997. – 256 с.
5. Сокольников Ю. П. Теория воспитательного пространства. – Москва: Наука, 1977. – 391 с.
6. Уайт Э. Великая борьба: Пер. с англ. – Киев : «Джерело життя», 2012. – 608 с.